

Comment utiliser les représentations des futurs professeurs d'instrument pour leur permettre de construire une pensée réflexive et d'intégrer les contenus de leur formation

Pierre-François COEN

Introduction

L'objet de ce chapitre est de présenter le travail que nous faisons dans le cadre du cours de pédagogie musicale donné au Conservatoire de Fribourg (Suisse). Notre activité dans cette institution vise à exploiter au mieux les représentations des futurs professeurs d'instrument afin de leur permettre de construire une pensée réflexive et d'intégrer les contenus dispensés durant leur formation. En outre, ce texte est pour nous l'occasion d'effectuer une réflexion approfondie sur les démarches pédagogiques proposées dans le cadre de la formation des professeurs d'instrument et de mettre en évidence la nécessité de l'aborder selon une démarche socioconstructiviste et métacognitive.

Après avoir décrit brièvement le contexte dans lequel nous dispensons notre enseignement, nous esquisserons les bases théoriques de notre intervention et présenterons une modélisation de la démarche entreprise dans le cadre de la première année de formation en l'illustrant ponctuellement par quelques exemples tirés de nos pratiques.

Le contexte et le cursus

Le Conservatoire de Fribourg compte près de 200 professeurs et 5'000 élèves francophones et germanophones répartis sur plus de 70 sites d'enseignement (généralement des communes). Les élèves commencent leurs études dans la section non-professionnelle, entité qui regroupe la majorité des élèves. Une minorité d'entre eux (environ 70) poursuivent leurs études durant quatre ans dans la section professionnelle.

Les études non-professionnelles se composent de quatre cycles de trois ans qui sont sanctionnés par des examens de passage (voir tableau 1). Au terme cette première formation, les élèves musiciens peuvent choisir de s'arrêter (obtention du certificat amateur) ou de poursuivre des études professionnelles (obtention du certificat d'études). Dans le deuxième cas, ils obtiendront au bout de quatre ans (cinq selon les cas) un diplôme d'enseignement d'instrument. Durant cette période, le principal effort est fourni dans le domaine de l'instrument et de la théorie musicale cependant, des cours ayant trait aux aspects pédagogiques du métier sont dispensés durant deux ans. Après leur diplôme d'enseignement, les étudiants ont la possibilité de poursuivre dans les classes de virtuosité à condition d'obtenir une excellente mention au terme de leur formation.

Tableau 1 Vue générale du cursus de formation au Conservatoire de Fribourg

<i>Etudes non-professionnelles</i>			
	<i>Niveau</i>	<i>Nbre d'années</i>	<i>Types de cours et nbre d'heures semaine</i>
1 ^{er} cycle	débutant	3 ans au plus	Instrument (1/2)
2 ^e cycle	moyen	3 ans au plus	Instrument (1/2 ou 3/4)
3 ^e cycle	supérieur	3 ans au plus	Instrument (3/4 ou 1)
4 ^e cycle	certificat	3 ans au plus	Instrument et solfège (1 + 1/2)
<i>Diplômes possibles : certificat d'études ouvrant la classe professionnelle ou certificat amateur</i>			
<i>Etudes professionnelles</i>			
	Diplôme d'enseignement	4 ans	Instruments (1.5 ou 2) Branches théoriques : solfège, contrepoint, harmonie, analyse, histoire de la musique, écriture ... (7 à 8) Musique de chambre, improvisation, accompagnement, ... (2) Pédagogie musicale (2)
<i>Diplôme d'enseignement (poursuite possible vers une virtuosité)</i>			

Si nous prenons en compte uniquement le nombre d'heures hebdomadaires attribuées à l'obtention du diplôme d'enseignement, nous constatons qu'environ 12 heures/semaine sont consacrées aux aspects musicaux (cours d'instruments ou théorie musicale) et 2 heures sont destinées aux aspects pédagogiques, le reste du temps étant réservé au travail personnel des étudiants. En outre, le tableau met en évidence le fait que la formation pédagogique se fait en parallèle à la formation théorique et instrumentale et fait partie du diplôme.

Enfin, d'un point de vue réglementaire (Etat de Fribourg, 1991), le diplôme est délivré aux étudiants qui obtiennent la moyenne de 4 (sur une échelle à 6 points) dans les trois groupes de branches imposées (groupe 1 : harmonie, contrepoint et analyse ; groupe 2 : histoire de la musique, pédagogie, accompagnement et musique de chambre ; groupe 3 : solfège et dictée). En outre, le candidat ne doit obtenir aucune note en dessous de 3. Ces modalités présentent quelques contradictions avec la logique de formation que nous avons mise en place. En effet, dans le cadre de nos cours, aucune note n'est donnée, préservant par là un système dichotomique (acquis/non-acquis) pour les différents travaux que les étudiants doivent nous rendre. Par ailleurs, la logique de formation axée sur la maîtrise progressive de compétences professionnelles se heurte, selon nous, au principe de moyennes effectuées entre les différents groupes de branches. Le règlement date 1991 et sera vraisemblablement réécrit ces prochaines années lors de la mise en place des Hautes Ecoles de Musique (HEM).

Conditions institutionnelles des cours de pédagogie musicale

D'un point de vue institutionnel, les cours de pédagogie sont planifiés sur deux ans. Cette organisation date de plus d'une décennie et comporte des aspects inadéquats avec lesquels nous devons composer. Ainsi, la première année de formation pédagogique est centrée essentiellement sur des aspects théoriques alors que la deuxième année est davantage orientée vers la pratique (en principe en articulation avec la théorie). Cet élément constitue un premier écueil que nous devons dépasser. En effet, comme le font justement remarquer Paquay et al. (2001), une formation basée sur un principe d'alternance devrait articuler, en principe dès le début, des expériences pratiques avec des apports théoriques pour éviter des processus de disqualification réciproque.

Sur le plan pratique, les étudiants de première année suivent un total de 32 heures de cours réparties en 8 séances de 4 heures. En deuxième année, les étudiants n'ont plus que 12 heures de cours réparties en 3 séances (novembre, janvier, avril). Ils doivent en outre observer 5 leçons d'instrument données par un professeur expérimenté et 2 séances d'initiation musicale. Par ailleurs, ils sont tenus d'assurer un enseignement à un élève (de leur choix) durant une période d'environ 6 mois (de novembre à avril). Cette partie pratique fait l'objet d'un accompagnement succinct (visites et critiques de quelques leçons) mais uniquement sur le plan pédagogique, les aspects méthodologiques liés à l'instrument ne sont pas traités faute de professeurs nommés pour le faire.

D'une façon générale, nous pouvons constater que la formation pédagogique est relativement succincte. C'est donc par souci d'efficacité que nous nous sommes sérieusement interrogés sur la forme qu'elle devait prendre pour éviter de « gaspiller » les ressources à disposition.

Le modèle bicyclique

Nous allons prendre maintenant quelques lignes pour décrire le paradigme dans lequel nous situons notre action et, ensuite, nous exposerons les étapes du modèle en les illustrant à la fois d'éléments théoriques et d'exemples tirés de notre pratique.

Une formation socioconstructiviste et professionnalisante

Nous l'avons dit, le contexte dans lequel nous travaillons est fait de contraintes institutionnelles difficilement compatibles avec une logique de formation d'adultes. Les cours sont conçus plutôt comme des « paquets » à délivrer aux étudiants que comme des moments de construction d'un savoir professionnel ; le règlement incite davantage les étudiants à s'inscrire sagement dans un contrat didactique peu contraignant que de s'impliquer dans une réflexion sur leurs apprentissages ; enfin il est fait peu cas de l'expérience, du trajet et des connaissances de chacun malgré toute l'importance que

la chose peut avoir en formation d'adultes (Knowles, 1990). Néanmoins, nous nous sommes efforcés de construire des cours qui répondent à une logique socioconstructiviste et professionnalisante (Altet, 2001).

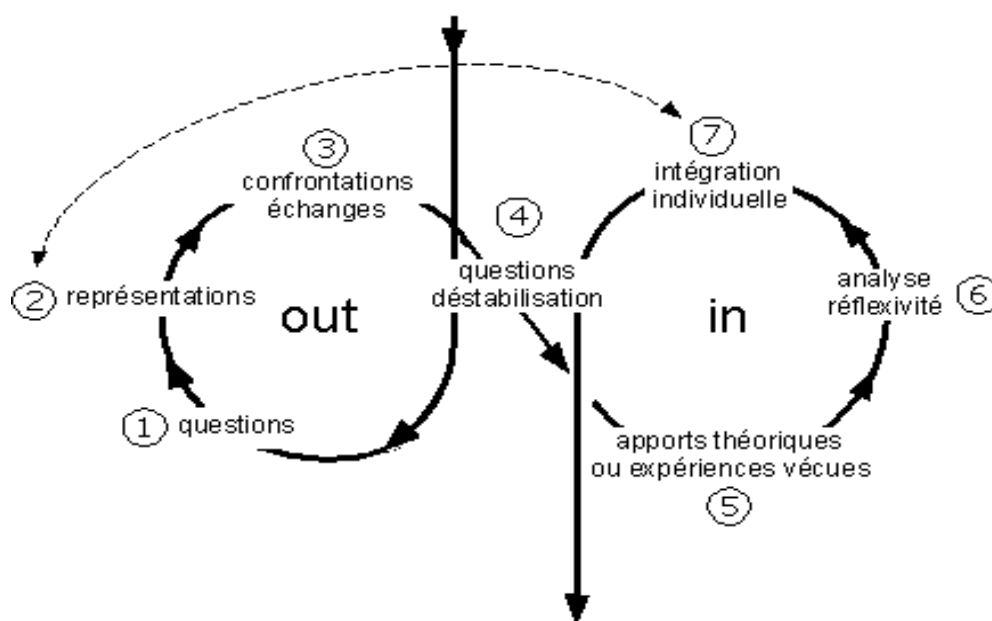
Décrit selon Jonnaert et Vander Brogh (1999, p.29-32), le paradigme socioconstructiviste s'articule autour de trois dimensions :

- le *constructivisme* lorsque le sujet construit ses connaissances par sa propre activité, en organisant son monde tout en s'organisant lui-même, en développant une activité réflexive sur ses propres connaissances ;
- les *interactions avec le milieu* réalisées dans des situations qui deviennent « sources » d'apprentissage car elles confrontent les connaissances du sujet aux exigences de la situation ; elles sont aussi « critères » en ce qu'elles démontrent leur pertinence pour le sujet dans la situation ;
- les *interactions avec les autres* permettent d'agir sur le processus de construction des connaissances par des échanges et des confrontations entre pairs ou avec l'enseignant.

Ce paradigme implique évidemment de sérieuses contraintes au niveau des démarches et des dispositifs d'apprentissage notamment dans la prise en compte des représentations des apprenants. Nous sommes convaincus de leur importance car les gestes professionnels reposent principalement sur elles ; tout changement de pratique doit être envisagé à partir de là (Perrenoud, 1994). Le formateur doit donc les faire émerger, les identifier et les mettre à l'épreuve.

Notre démarche s'articule autour de sept étapes qui sont résumées dans la double boucle présentée dans la figure 1. L'idée principale est de faire osciller l'apprenant entre des temps où il extériorise ce qu'il sait déjà (cercle "out") et des temps où il intègre les apports ou les expériences nouvelles (cercle "in"). Le formateur fonctionne dans une logique inverse, c'est-à-dire qu'il collecte et traite ce que les étudiants lui apportent (dans le premier cercle) et propose des apports pertinents quand ceux-ci se trouvent dans le deuxième cercle. En outre, il faut imaginer le graphique dans un espace tridimensionnel, mettant bien en évidence le fait que le point d'entrée est situé plus « bas » que le point de sortie. L'apprentissage qui se réalise implique une progression. En outre, des décrochages ne sont pas à exclure et l'on peut imaginer des apprenants « sortant » à tout moment du parcours. Par ailleurs, la démarche n'a pas d'échelle temporelle proprement dite, elle peut se réaliser en trois heures ou en trois semaines. Par contre la succession des étapes nous semble importante à respecter.

Figure 1 Le modèle bicyclique utilisé et ses différentes étapes



Étape 1 : question d'amorce

Le rôle des représentations n'est plus à démontrer. Nous adhérons volontiers à la définition que Charlier (1989) en donne. Pour elle, les représentations sont des « instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignant et d'apprentissage » (p. 46).

Faire émerger les représentations, c'est placer l'apprenant face à un questionnaire la plupart du temps anodin et susceptible de révéler ses conceptions profondes, ses théories implicites. Le but de cette première étape est donc de questionner les apprenants sur des sujets volontairement larges ou d'apparence simple. Quelles sont les compétences qu'ils jugent essentielles pour exercer leur futur métier ? Qu'est-ce qu'apprendre à jouer d'un instrument ? Qu'est-ce qu'une bonne leçon ? Comment un enfant apprend-il la musique ?... Ces questions renvoient les étudiants à leurs conceptions de l'apprentissage, leurs façons d'apprendre, à leur histoire d'élève, à leur image de l'enseignant. Cette première étape les contraint à se questionner sur des aspects fondamentaux du métier pour lesquels ils ont tous des réponses qu'il faut mettre à l'épreuve des savoirs existants.

Illustration

Un des premiers travail que nous effectuons avec nos étudiants est la construction d'un référentiel commun de compétences qui permettra d'orienter les cours de l'année. Dans ce sens, nous les questionnons sur les compétences qu'ils jugent essentielles pour exercer leur futur métier. Les résultats de ce questionnaire sont synthétisés dans le tableau 2.

Tableau 2. Compétences jugées essentielles par les futurs professeurs d'instrument

Domaines généraux	Aspects cités par les étudiants	en %
Compétences instrumentales	Maîtrise de l'instrument, des méthodes d'apprentissage et de la théorie musicale	76
Compétences relationnelles	Bien communiquer avec l'élève, le respecter	46
Compétences pédagogiques	Trouver les bons moyens pour faire apprendre l'élève, savoir le motiver	15
Autres		30

Les étudiants placent en premier lieu les compétences instrumentales, ensuite viennent les compétences relationnelles et, enfin, ils mentionnent succinctement des compétences pédagogiques. En outre, ils créent spontanément une hiérarchie plaçant en premier les compétences instrumentales et en dernier les compétences pédagogiques. Cette première étape donne lieu à des échanges intéressants d'abord sur la notion de compétence et ensuite sur l'image qu'ils ont de leur métier.

Étape 2 : émergence des représentations

La deuxième étape s'attache aux aspects techniques de ce questionnaire. Il peut prendre plusieurs formes : une question ouverte nécessitant une réponse de quelques lignes (voir exemple précédent), des questions fermées, des Q.C.M., une série d'items avec échelle d'accord, un texte qu'il faut rédiger, un Q-Sort présentant différentes affirmations qu'il faut classer ou choisir, ... Les moyens sont divers, mais présentent tous une caractéristique essentielle : ils laissent une trace. Cet aspect est important car il permet aux étudiants de revenir sur leurs représentations après le temps d'apprentissage. En outre, ils permettent également divers traitements : quantitatifs lorsqu'il s'agit de questionnaires ou de Q-sort et qualitatifs lorsqu'il s'agit de textes (narrations par exemple).

Illustrations

Nous présentons ci-dessous quelques instruments utilisés pour faire émerger les représentations de nos étudiants. La figure 2 présente une partie d'une batterie d'étiquettes relatives aux qualités d'un « bon professeur ». Durant cette activité, les étudiants doivent sélectionner parmi une quarantaine

d'étiquettes, les six qui présentent à leurs yeux les qualités essentielles d'un bon professeur et les six qui ne sont pas du tout représentatives. Ils confrontent ensuite, en groupe de trois ou quatre, leur choix pour n'établir plus qu'un seul classement, consensuel.

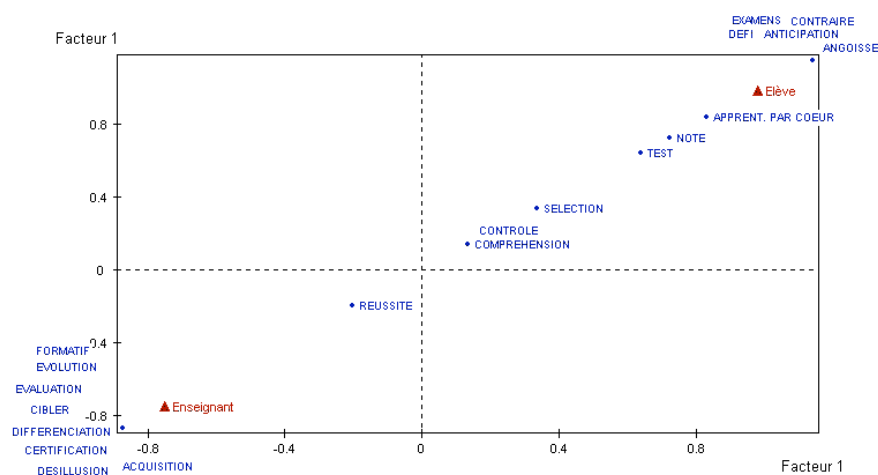
Figure 2 Exemples d'étiquettes déterminant les qualités du « bon professeur »

1. Adapter les explications à l'âge et au niveau des élèves.	2. Tenir compte du niveau de formation des élèves.	3. Différencier ses stratégies d'enseignement.	4. Savoir gérer les ambitions différentes des élèves.
5. Etre capable de montrer à l'élève ce qu'on attend de lui.	6. Etre clair et constant dans ses exigences.	7 Analyser les difficultés des élèves pour mieux les dépasser.	8. Motiver les élèves dans les différents apprentissages.
9. Exciter la curiosité et l'envie d'apprendre de l'élève.	10. Etre sensible aux intérêts et envies de l'élève afin qu'ils restent motivés.	11. Savoir écouter l'élève.	12. Montrer à l'élève comment travailler en lui donnant des méthodes de travail.
13. Travailler à ce que l'élève soit autonome.	14. Donner à l'élève les moyes de s'autoévaluer.	15. Etre calme et patient.	16. Respecter l'élève même s'il ne travaille pas.

Lors d'un autre cours, nous avons demandé aux étudiants de raconter le déroulement d'une leçon « standard » (la leçon d'un élève imaginaire appelé Dominique). Le recours à l'écriture des pratiques (réelles ou imaginées) est un moyen très utile pour faire surgir les représentations. Comme l'écrivent Cifali et Hofstetter (1995), l'écriture « entame un dialogue entre les gestes du quotidien et les repères théoriques déjà intégrés » (p. 72). Par conséquent, c'est un moyen d'accéder à la fois à ces repères théoriques (parfois peu valides ou peu stabilisés) et à l'utilisation que les sujets en font pour expliquer leurs pratiques. Une analyse textuelle est dès lors possible et permet de s'interroger, à partir du texte, sur les conceptions profondes du sujet. Dans notre exemple, nous avons pu questionner les étudiants sur la structure et les différentes étapes de la leçon, sur la proportion de temps consacré à chacune d'elle et sur les activités du professeur et de l'élève.

La figure 3 présente, quant à elle, le résultat d'une analyse lexicométrique mettant en évidence le vocabulaire spécifique de l'élève et de l'enseignant sur la thématique de l'évaluation. Traitant de cette problématique, nous avons demandé aux étudiants de lister les 5 premiers mots qui leur venaient à l'esprit en tant qu'élèves (en référence à leur passé de bacheliers) et 5 autres mots relatifs à leur futur rôle d'enseignant. Un traitement à l'aide de SPAD-T a permis de faire apparaître les deux facteurs (élèves et enseignant) et les mots de vocabulaire associés significativement propres à ces deux statuts.

Figure 3 Analyse factorielle des correspondances réalisée dans SPAD-T à partir d'un corpus lexical sur le thème de l'évaluation



Etape 3 : confrontation et échange

Le constructivisme postule que les connaissances sont construites par le sujet à travers les expériences qu'il vit en interaction avec son environnement et avec les autres (Jonnaert et Vander Brogh, 1999). Ces interactions constituent un des piliers essentiels de la construction des connaissances. De nombreux travaux ont mis en évidence l'intérêt de ces échanges entre apprenants (Perret-Clermont, 1979 ; Rémy, 1998). C'est précisément l'enjeu de cette troisième étape durant laquelle l'apprenant doit se confronter aux autres pour mesurer la viabilité de ses savoirs. La première confrontation se fait à travers l'échange des représentations entre pairs effectué dans des groupes constitués. Le formateur n'intervient pas et laisse les étudiants construire leur propre argumentation. On assiste alors à deux phénomènes possibles : la consolidation collective ou l'effritement individuel. La consolidation collective s'élabore lorsqu'un consensus s'établit entre étudiants. Tout le monde semble d'accord et les arguments des uns viennent consolider les conceptions des autres. L'effritement individuel est le phénomène inverse. Il apparaît lorsqu'un apprenant s'aperçoit que ses représentations ne sont pas les mêmes que celles des autres. Il se met à douter, ses certitudes s'ébrèchent, ses convictions s'ébranlent. Un travail de restitution au groupe est ensuite effectué de façon à mettre en commun les apports des uns et des autres et d'échanger à nouveau (si besoin est) sur les dissonances identifiées.

Illustration

Lors d'un travail sur la leçon hebdomadaire, nous avons demandé aux étudiants de classer une série d'items caractéristiques d'une bonne leçon. Ce classement s'est effectué en deux temps : d'abord de façon individuelle puis de façon collective avec pour mission de reconstituer, à plusieurs, une sériation unique. Cette dernière consigne, relativement contraignante, impose aux étudiants à la fois d'argumenter sur le bien-fondé de leur choix et, en même temps, à renoncer à certaines options qu'ils ont prises. Les interactions entre pairs sont très intenses et donnent souvent lieu à des débats très intéressants durant lesquels les apprenants construisent un discours justificatif basé essentiellement sur leurs représentations. La figure 5 présente quelques uns des items à classer.

Figure 5 Extraits de quelques items qualifiant la « bonne leçon »

<i>Une bonne leçon, c'est quand ...</i>	Position
1. Le climat est cordial et sans rapport de force.	
2. Il y a quelque chose de musical qui se passe.	
3. L'élève écoute bien ce qui dit le professeur.	
4. Le professeur a l'impression d'avoir atteint les objectifs fixés.	
5. L'élève se heurte à des grosses difficultés.	
6. Le professeur peut répondre aux demandes de l'élève.	
7. L'élève est actif et joue beaucoup.	
8. On dépasse la technique pour faire de la "Musique".	
9. On a le temps de faire ce qu'on voulait.	
10. L'élève parvient à exprimer ses difficultés.	
11. Les temps sont bien structurés et que l'on sait où l'on va.	
12. L'élève réussit à faire ce que lui demande le professeur.	

Etape 4 : déstabilisation

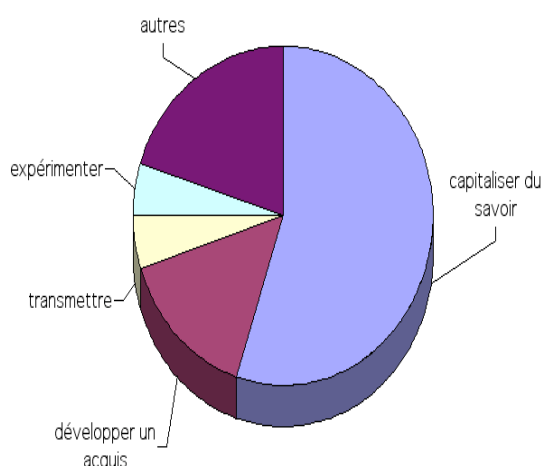
L'étape 4 est sans doute la plus délicate. Elle consiste en une déstabilisation déterminante pour la mise en *mouvement* (littéralement en *motivation*) des apprenants pour passer du cercle « out » au cercle « in ». En effet, pour provoquer un changement conceptuel, il est nécessaire de susciter chez l'élève un état conflictuel qui peut prendre la forme de conflit cognitif (Lafortune et al. 2001). En d'autres termes, il s'agit de créer une *secousse cognitive* suffisamment puissante pour déstabiliser les apprenants et les amener à vouloir *entrer en apprentissage*. Venant avec leurs certitudes (ou peut-être déjà leurs incertitudes), les apprenants seront placés dans des situations d'apprentissage construites par

le formateur. La formule de Giordan (1998) « apprendre, c'est transformer ses conceptions, c'est faire avec pour aller contre » illustre bien cette quatrième étape. Ainsi, par un processus de déstructuration-restructuration l'apprenant reconstruit un équilibre cognitif grâce aux différents apports de la formation (Biron-Godon, 1998).

Illustration

Il n'est pas toujours facile de créer un « choc » suffisant pour ébranler les étudiants. Dans l'exemple ci-dessous, nous avons présenté à nos étudiants, dans un premier temps, la synthèse graphique des définitions de l'apprentissage qu'ils nous avaient préalablement données (voir figure 6). Le diagramme en gâteau permet de faire apparaître une certaine unanimité autour d'une vision de l'apprentissage essentiellement perçue comme « accumulation de savoirs ».

Figure 6 Extraits de quelques items qualifiant la « bonne leçon »



Dans un deuxième temps, nous avons donné aux participants une série de définitions courtes de l'apprentissage issues des différents courants de la psychologie. Ces affirmations présentaient de sérieuses dissonances avec la vision partagée par les étudiants et elles ne sont pas restées sans susciter de vives réactions : questions, demandes d'éclaircissements, lectures de textes de référence. Finalement, les cours suivants se sont structurés autour de ces besoins et ont abouti à l'étude de différents modèles d'apprentissage.

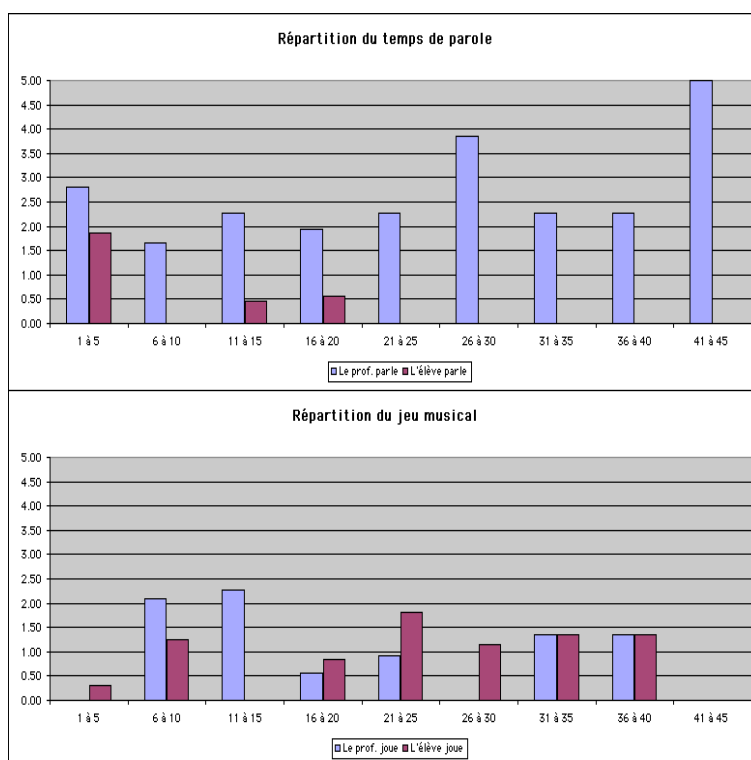
Étape 5 : apports théoriques ou expériences vécues

Jonnaert et Vander Broght (1999) considèrent que les situations dans lesquelles les sujets sont plongés sont « sources » d'apprentissage car elles permettent aux apprenants de confronter leurs connaissances antérieures aux caractéristiques et aux exigences de la situation. Dès lors, une connaissance ne devient réellement effective que lorsqu'elle est jugée efficace dans la situation. La cinquième étape se place dans cette perspective en exigeant du formateur qu'il mette en oeuvre des situations dans lesquelles les apprenants trouvent des « réponses » à leurs questions. Cette période peut ainsi se déployer autour d'apports théoriques (lecture de textes, démonstrations, cours frontal, vidéos, ...), autour de jeux de rôle ou encore d'expérimentations et d'exercices (séquences de micro-enseignement, ...). Le formateur essaie de s'adapter constamment aux besoins des apprenants en différenciant, si nécessaire, ses apports. Il doit donc mettre en oeuvre durant cette phase un dispositif de régulation basé sur l'évaluation formative de façon à ajuster au mieux ses interventions.

Illustration

Lors du travail autour de la « bonne leçon », il a été convenu de travailler la nature des activités entre un professeur et son élève. Nous avons proposé de jouer une leçon en prenant comme professeur et comme élève deux étudiants du cours, les autres devant les observer à l'aide d'une grille à échantillonnage temporel. Ainsi, toutes les minutes, les observateurs devaient coder l'activité du professeur et celle de son élève selon les critères suivants : qui parle et qui joue de l'instrument. Après dépouillement des observations, les résultats ont permis de mettre en évidence la proportion que les deux acteurs accordaient aux interactions verbales et au jeu de l'instrument. Les données ont également permis d'analyser l'évolution temporelle de ces deux types d'activités.

Figure 7 Répartition (en minutes) du temps de parole et du jeu musical lors d'une leçon effectuée en jeu de rôle



Un coup d'œil sur les deux graphiques a permis de faire avec les étudiants quelques constatations intéressantes : par exemple le professeur parle nettement plus que l'élève (8 fois plus) et son temps de parole augmente à l'approche de la fin de la leçon. On constate également que le temps consacré au jeu musical représente moins du sixième du temps total de la leçon. En outre, le professeur joue autant que l'élève, mais principalement dans le premier et le dernier tiers de la leçon. Cette démarche d'analyse d'une leçon entraîne avec elle la nécessité d'aborder différents concepts didactiques (objectifs, planification, régulations, rôle de l'enseignant, méthodes, ...). Les étudiants sont ainsi conduits à se les approprier progressivement à partir de situations vécues.

Étape 6 : analyse réflexive

« Développer des pratiques réflexives, c'est plus que réfléchir sur ses pratiques, c'est aussi apprendre sur soi, améliorer sa pratique, résoudre des problèmes » (Donnay & Charlier, 2002). En ce sens, l'analyse réflexive est une démarche qui consiste à construire du savoir à partir d'une expérience et/ou d'un apprentissage. Cette réflexivité se rapproche davantage des travaux de Wolfs (1998) autour des stratégies d'apprentissage et de l'élaboration d'un savoir métacognitif que de la mouvance liée au praticien (enseignant) réflexif (Schön, 1994 ; Paquay et al. 2001). Cette dernière étant résolument orientée vers la prise de consciences de l'action pédagogique concrètement effectuée dans la classe. Or, rappelons-le, nos étudiants de première année n'ont encore que peu d'expérience avec des élèves

et il serait difficile de leur demander de se positionner sur les aspects pratiques du métier.

Néanmoins, nous sommes convaincus qu'il y a derrière cette démarche une réalité commune. Lafortune, Deaudelin et Deslandes (2001) mettent très justement en évidence la nécessité de développer à la fois « l'individu métacognitif » (celui qui porte un regard sur ses façons d'apprendre) et le « praticien réflexif » (celui qui analyse ses pratiques, les compare à d'autres façons de faire et les transfère à d'autres situations). La conjonction de ses deux dimensions opèrent à la construction d'une véritable « pensée réflexive », cœur d'une formation efficace selon nous. En outre, si l'on se base sur les deux postulats constructivistes repris par Jonnaert et Vander Brogh (1999), le sujet-apprenant construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance. Ainsi, « tout sujet qui construit ses connaissances a une activité réflexive sur ses propres connaissances » (p. 30). Cela démontre le lien étroit qu'il y a entre le paradigme constructiviste et les démarches intégrant la réflexivité et la métacognition.

De façon très concrète, nous demandons donc à nos étudiants de porter regard analytique et critique sur la cinquième phase. Des objectivations fréquentes sont effectuées, un questionnement sur leurs propres façons d'apprendre est mis en place. Le questionnaire de Wolfs (1998) intitulé « Comment faites-vous habituellement pour apprendre ou étudier une matière ? » est utilisé et exploité. D'autres questions élaborées à partir des expériences guident les différentes objectivations. Inspirés des travaux de Viola (1998), nous appliquons également le métaquestionnement lorsque nous abordons des textes théoriques plus ardu.

Etape 7 : intégration individuelle

Les démarches favorisant la réflexivité sont variées. Elles passent par la formation à la recherche, l'analyse des pratiques ou de situations complexes, la démarche clinique, l'autosupervision, ... Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour la formalisation écrite du « trajet de formation ». C'est une phase individuelle durant laquelle chaque étudiant doit rédiger un *bilan d'intégration* où il décrit son « itinéraire cognitif ». Partant de ses conceptions initiales, associant à cela les différentes expériences, les apports théoriques ainsi que les différentes traces (textes, notes de cours, commentaires, ...) collectées tout au long de l'année, il couche sur papier à la fois son trajet d'apprenant et un regard critique, plus distant, sur son propre parcours. Nous lui demandons d'aborder plusieurs sujets (compétences professionnelles, formalisation des acquis et concepts intégrés, perspectives de formation), mais l'étudiant est relativement libre de les traiter à sa manière. La seule exigence est que son dossier d'intégration soit communicable et compréhensible pour un lecteur externe. L'évaluation de ce travail est faite uniquement par le formateur.

Illustrations

Les extraits de bilan d'intégration que nous avons choisis permettent de mettre en évidence deux choses : d'abord l'acte d'écriture n'est pas très facile pour nos étudiants. Ils éprouvent des difficultés à adopter cette posture réflexive et critique ; ensuite, des progrès, des évolutions et une prise de conscience ont été identifiés, ce qui tend à démontrer que la démarche porte quelques fruits même si, dans certains cas, il conviendrait d'analyser leurs répercussions sur le plan pratique.

Une première partie du bilan d'intégration porte sur la réappropriation du référentiel de compétences. Outre la mise en évidence relativement personnelle des compétences, l'idée de leur « mise à égalité » (longuement traitée durant le cours) s'affiche clairement.

Le professeur n'est pas une personne miracle, mais quelqu'un qui doit faire le mieux possible dans toutes les compétences et surtout qui doit assurer le minimum partout. [NIC, p.1]

Ce qui me paraît le plus important avant toute chose est de bien se souvenir qu'un bon professeur doit avoir un minimum de compétences dans chaque domaine, autant au niveau du comportement que dans les aspects didactiques. [PYR, p. 1]

Je verrais trois dimensions essentielles dans le référentiel : le JE (...) car il faut se connaître soi-même, connaître ses réactions affectives, comportementales, ses aptitudes à communiquer; (...) les CONNAISSANCES (...) de l'instrument et sa technique et du répertoire; (...) et finalement

l'ELEVE qui est une véritable source d'enrichissement pour le professeur qui essaie de toujours mieux le comprendre. Ces trois dimensions doivent s'exercer de façon complémentaire sans jamais permettre qu'une prenne le dessus sur les autres. [MAN, p.2]

Pour les éléments ayant trait à la leçon, la notion de sens de l'activité semble être un point commun repris par les étudiants. Le travail autour de ce que doit être la leçon, ce qu'il faut y faire et ce à quoi elle sert a certainement guidé les réflexions suivantes.

Je ne sais pas encore bien si la leçon doit être centrée sur le contrôle des devoirs ou sur la planification du travail, mais ce que je sais, c'est qu'elle doit vraiment répondre à l'élève, être à son service. [ANN, p. 3]

Le sens des choses qu'on fait est toujours quelque chose qui m'a interpellé. (...) J'avoue que je ne suis pas encore très à l'aise avec l'idée de ne pas travailler d'abord les aspects techniques qui me semblent la première chose à apprendre si on veut aller plus loin. (...) Mais on peut imaginer les travailler à partir du répertoire, ils ont ainsi plus de sens pour l'élève. [SAR, p. 3]

Je reste convaincu que le plus important dans une leçon, c'est que le courant passe bien, mais s'il passe bien c'est pour alimenter le moteur d'une machine qui ne doit pas tourner sur place, mais qui doit s'en aller vers une destination (un objectif). [MAN, p. 4]

Une partie du bilan d'intégration sert également à nommer les acquis. Dans ce domaine, il est intéressant de constater qu'ils sont très variés d'un étudiant à l'autre.

Cette année m'a permis de prendre conscience que le prof doit vraiment s'adapter à l'élève, spécialement par rapport à son âge [VER, p. 8]

Expliquer simplement une nouvelle notion ne suffit pas, il faut que l'élève puisse la vivre de l'intérieur et l'expérimenter [AGN, p.8]

Un premier élément que j'ai compris, c'est qu'il faut tisser des liens entre les compétences du référentiel du professeur et celles de l'apprenant. [PYR, p. 10]

Le professeur a un passé sur lequel il se base souvent. (...) Il est de notre devoir de lutter contre la tendance naturelle de reproduire ce qu'on a vécu et qu'on idéalise souvent. [SAH, p. 7]

Conclusion

La construction de compétences professionnelles reste relativement difficile à expliquer. Comme le soulignent Paquay et al. (2000), l'approche constructiviste a le premier mérite de balayer l'innéité des compétences enseignantes. Ensuite, la plupart des approches actuelles privilégient les paradigmes constructiviste ou interactionniste dans l'appropriation des ressources nécessaires à mobiliser pour être compétent. Dans ce sens, notre démarche est cohérente avec ces principes de formation d'enseignants. Jonnaert et Vander Brogh (1999) soulignent que le sujet apprend en organisation son monde en même temps qu'il s'organise lui-même, nous pensons que le modèle décrit permet cette double organisation. Nous sommes néanmoins conscients que la pratique joue aussi un rôle déterminant et plus encore lorsqu'elle s'articule avec des périodes d'apports théoriques ou d'analyses de la pratique. Le contexte dans lequel nous travaillons ne tient encore que peu compte de cette alternance et se devrait de mettre en place des structures plus adaptées aux exigences actuelles.

Ainsi, il serait souhaitable de travailler à la fois sur le curriculum et sur la formation de mentors, professeurs diplômés, qui joueraient le rôle d'accompagnateurs de nos étudiants sur le terrain. L'ouverture en Suisse des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) occasionne un renouveau sans précédent dans la formation des enseignants. Souhaitons que la mise en place des Hautes Ecoles de Musique (également d'actualité dans notre pays) saisisse l'opportunité d'effectuer avec les premières, les réflexions nécessaires pour mettre en place un dispositif de formation encore plus adapté et performant.

Bibliographie

Altet, M., Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.),

- Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 28-40.
- Baillauguès, S., Le travail des représentations dans la formation des enseignants, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 42-61.
- Biron-Godon, M.-F., *Prendre en compte dans la formation les représentations initiales du métier d'enseignant pour les rendre transparentes, les faire évoluer, actes du colloque Recherche(s) et formation des enseignants. De la recherche aux modèles et outils opératoires en formation : quels liens, quelles interactions ?*, Grenoble, février 1998.
- Carlier, G., Renard, J.-P., & Paquay, L., *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles : De Boeck, 2000.
- Charlier, E., *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles : De Boeck, 1989.
- Cifali, M. & Hofstetter, R., Des pratiques en récit. *L'Éducateur*, 2, 1995, p. 72-73.
- Donnay, J., & Charlier, E., *La réflexivité*. Namur : CEPoPEF, 2002.
- Etat de Fribourg, *Règlement concernant les examens pour les divers degrés d'enseignement de la musique au Conservatoire de Fribourg*, Fribourg : Département de l'Instruction Publique, 1991.
- Giordan, A., *Apprendre*, Paris : Belin, 1998
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C., *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck, 1999.
- Knowles, M., *L'apprenant adulte*, Paris : Editions d'Organisation, 1990.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, 2001.
- Perrenoud, P., *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, actes du Congrès de la Société Suisse de Recherche en éducation, Le changement en éducation*, Bellinzona : Ufficio studi e ricerca, 1994a, p. 29-48.
- Perrenoud, P., Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17 (1-2), 1994b, p. 45-48.
- Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF, 2001.
- Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang, 1979.
- Rémigy, M.-J., Quand les désaccords favorisent l'apprentissage, in J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 1998, p. 185-188.
- Schön, D. A., *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques, 1994.
- Viola, S., Le métaquestionnement et la compréhension de textes au primaire : applications pédagogiques, in L. Lafortune, P. Mongeau, & R. Pallascio (Eds.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal : Editions Logiques, 1998, pp. 69-100.
- Wolfs, J.-L., *Méthodes de travail et d'apprentissage, du secondaire à l'université. Recherche – théorie – application*, Bruxelles : De Boeck, 1998.